

**ANDRÉ FILIPE BARRANCOS DA SILVA**

**O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face à  
inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de  
Educação Física**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Lisboa

2014

**ANDRÉ FILIPE BARRANCOS DA SILVA**

**O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face à  
inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de  
Educação Física**

Seminário/Relatório de Estágio apresentado pelo licenciado André Filipe Barrancos da Silva para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Lisboa

2014

## **Epígrafe**

*“O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário”*. **Albert Einstein**

## **Agradecimentos**

De forma a culminar mais uma etapa importante da minha formação académica, gostaria de manifestar a minha gratidão e agradecimento a algumas pessoas que directa ou indirectamente contribuíram positivamente para a minha formação ao longo do tempo e mais concretamente para a realização deste estudo.

Em primeiro lugar, gostaria de fazer um agradecimento muito especial aos professores responsáveis pela minha orientação, entre eles a Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva e o Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pela transmissão de conhecimento e por toda a colaboração e apoio prestadas durante a elaboração do trabalho ao longo do tempo.

Um agradecimento especial ao Professor Mestre Pedro Viegas, pelo apoio prestado na realização dos procedimentos estatísticos.

Um particular reconhecimento para os alunos da Escola Secundária com 3º CEB de Pinhal Novo que participaram no estudo e que responderam com total sinceridade aos questionários que lhes foram aplicados e para os seus professores que amavelmente permitiram a interrupção das suas aulas para a aplicação dos questionários.

Aos meus amigos e familiares, nomeadamente aos meus pais e à minha namorada, pelo apoio incondicional durante as diferentes fases de desenvolvimento do trabalho, através de uma motivação e encorajamento sobretudo nos momentos mais difíceis.

A Todos, Muito Obrigado!

## Índice Geral

Epígrafe .....	3
Agradecimentos .....	4
Índice Geral .....	5
Índice de Tabelas .....	7
Índice de Gráficos.....	8
Resumo .....	9
Abstract.....	10
Introdução .....	11
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	14
1.1 – Inclusão e Educação Inclusiva .....	15
1.2 – Necessidades Educativas Especiais .....	23
1.3 – Aprendizagem Cooperativa: Estratégias e Práticas de Inclusão .....	24
1.4 – O Contributo da Educação Física para a Educação Inclusiva.....	26
1.5 – A Teoria do Comportamento Planeado .....	28
1.6 – O Conceito de Atitude .....	31
1.6.1 – O Impacto das Atitudes no Comportamento.....	34
Capítulo II – Enquadramento Metodológico.....	36
2.1 – Questão de Estudo .....	37
2.2 – Objectivo do Estudo.....	37
2.3 – Amostra.....	37
2.4 – Instrumento .....	38
2.5 – Procedimentos.....	39
2.5.1 – Procedimentos Operacionais.....	39
2.5.2 – Procedimentos Estatísticos .....	39
2.6 – Variáveis de Estudo .....	40
2.6.1 – Variáveis Dependentes.....	40
2.6.2 – Variáveis Independentes .....	40
2.7 – Hipóteses.....	40
Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados .....	41
3.1 – Resultados de Natureza Descritiva .....	42
3.2 – Resultados de Natureza Inferencial .....	44

3.3 – Discussão dos Resultados .....	47
Capítulo IV – Considerações Finais .....	50
4.1 – Considerações Finais .....	51
Bibliografia.....	53
III. ANEXOS.....	57

## **Índice de Tabelas**

**Tabela 1** – Caracterização da Amostra

**Tabela 2** – Dimensões do Estudo

**Tabela 3** – Resultados descritivos das crenças comportamentais desfavoráveis

**Tabela 4** – Resultados descritivos das crenças favoráveis

**Tabela 5** – Resultados descritivos das crenças normativas

**Tabela 6** – Resultados descritivos das crenças de controle

**Tabela 7** – Resultados descritivos das crenças de controle interno

**Tabela 8** – Resultados descritivos das crenças de controle externo

**Tabela 9** – O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças comportamentais desfavoráveis

**Tabela 10** – O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças favoráveis

**Tabela 11** – O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças normativas

**Tabela 12** – O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças de controle

**Tabela 13** – O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças de controle interno

**Tabela 14** – O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças de controle externo

## **Índice de Gráficos**

**Gráfico 1** – Amostra do Estudo

**Gráfico 2** – Idades dos Alunos

**Gráfico 3** – Anos Anteriores com Alunos com NEE



## **Resumo**

Quando se fala em inclusão escolar torna-se primordial estudar as interações que se estabelecem entre os alunos numa sala de aula, sendo essencial que estes tenham atitudes positivas nessas interações (Roldão, 2007). Estas atitudes não aparecem subitamente numa criança, pelo que as atitudes demonstradas pelas escolas, pelos professores e pelos pais, são factores que influenciam as atitudes dos alunos perante os seus pares com deficiência. De forma a garantir uma melhor aprendizagem para os alunos das nossas escolas e assegurar uma educação de qualidade, e assim, uma consequente preparação para o futuro dos mesmos na sociedade, é crucial que as escolas adoptem estratégias de inclusão, de maneira a adaptar o ensino e a aprendizagem às diferentes características e necessidades dos alunos e à diversidade que actualmente se verifica no sistema de ensino português.

O presente estudo tem como objectivo verificar até que ponto as atitudes dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico variam em função do género face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

A amostra do presente estudo foi constituída por 1158 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, à qual foi aplicado o questionário “As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID-EF, Leitão, 2014). Após a aplicação dos questionários, realizou-se o tratamento dos dados referentes aos mesmos no programa estatístico SPSS através do teste t de student.

Relativamente ao presente estudo, concluiu-se que o género feminino tem atitudes mais positivas face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Nas crenças comportamentais desfavoráveis, crenças favoráveis e crenças normativas não se verificaram diferenças significativas entre os dois géneros, no entanto, o género feminino tem valores médios superiores. No que diz respeito às crenças de controle, crenças de controle interno e crenças de controle externo verificaram-se diferenças significativas entre os dois géneros, sendo novamente o género feminino aquele que mais se destaca pela positiva em relação ao género masculino.

**Palavras-chave:** Género, Atitudes, Inclusão, Educação Física

## **Abstract**

When it comes to school inclusion becomes paramount to study the interactions that are established between students in a classroom, it is essential that they have positive attitudes in these interactions (Roldão, 2007). These attitudes do not appear suddenly in a child, by the attitudes demonstrated by schools, teachers and parents, are factors that influence students' attitudes towards their peers with disabilities. In order to ensure a better learning for the students of our schools and ensure a quality education, and a consequent preparation for the future in society, it is crucial that schools adopt strategies of inclusion, in order to adapt the teaching and learning of the different characteristics and needs of students and the diversity that currently exists in the Portuguese school system.

The present study aims to verify the extent to which the attitudes of students in the 3rd cycle of basic education will vary depending on the gender in relation to inclusion of their peers with disabilities in physical education classes.

The sample of this study was composed of 1158 students of 3rd cycle of basic education, to which the questionnaire was applied "students' attitudes vis-à-vis their peers with disabilities in physical education classes" (AID-EF, Leitão, 2014). After the application of questionnaires, the processing of the data relating to same in SPSS statistical program through student's t-test.

For the present study, it was concluded that the female has more positive attitudes vis-à-vis their peers with disabilities in physical education classes. Behavioral beliefs favorable beliefs and beliefs, unfavorable regulations there were no significant differences between the two genders, however, the female gender has higher average values. With regard to control beliefs, beliefs of internal control and external control beliefs, there were significant differences between the two genders, being again the female one that most stands out for its positive compared to males.

**Keywords:** Gender, Attitudes, Inclusion, Physical Education

## **Introdução**

A educação de crianças e jovens com deficiência vem sofrendo nos últimos tempos profundas mudanças. Durante muito tempo, alguns factores socioculturais como o abandono, a ignorância e o medo, isolaram as pessoas com deficiência, atrasando o seu desenvolvimento e a sua inclusão na sociedade. Actualmente vive-se numa sociedade na qual a interacção das pessoas deficientes com o seu meio tornou-se o modelo social mais frequente (Serrano, 2008).

Pretende-se que a sociedade seja a mais inclusiva possível, criando condições indispensáveis para que estas pessoas com deficiência se sintam membros de uma sociedade que inclua todos. Numa sociedade que aspira à inclusão de todos e de cada um, a escola, ao ser entendida como um espaço para todos, torna-se extremamente importante no processo de inclusão das crianças e jovens deficientes, pois o aluno ao sentir-se incluso na escola, também se sente na comunidade (Sanches & Teodoro, 2006). Neste contexto educativo, as atitudes assumem extrema importância, na medida em que influenciam a abordagem de todos os agentes educativos face aos diversos problemas existentes na escola. A inclusão de alunos com deficiência é um deles.

Para garantir uma melhor aprendizagem para os alunos nas escolas, de forma a assegurar uma educação de qualidade, e assim, uma consequente preparação para o futuro dos mesmos na sociedade, é crucial que as escolas adoptem estratégias de inclusão, de maneira a adaptar o ensino e a aprendizagem às diferentes características e necessidades dos alunos, e à diversidade que está hoje patente no sistema de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas é fundamental para o desenvolvimento e formação educativa dos jovens, pois é através do mesmo que as crianças e jovens preparam e constroem a sua futura actuação na sociedade onde estão inseridos. Podemos afirmar que a educação dos jovens durante o seu processo de formação irá influenciar o comportamento dos mesmos futuramente, sendo assim, crucial que o sistema de ensino idealize e adeque as suas práticas de modo a determinar uma sociedade activa e participante, defendendo os valores que regem a mesma.

Deste modo, é de conhecimento geral, que a população escolar apresenta cada vez mais uma maior heterogeneidade, estando a resposta para essa diversidade associada a um conceito que tem vindo a surgir com maior preponderância nas escolas, que é o

conceito de Inclusão. Assim, de forma a cumprir os objectivos delineados, torna-se fundamental que as escolas criem estratégias para fomentar as boas práticas que ajudem à consecução desses objectivos, estratégias essas, que fomentem o desenvolvimento colectivo de todos os alunos através de um trabalho cooperativo, caracterizado pela existência permanente de uma interacção entre professores e alunos.

Para que as escolas e os agentes de ensino cumpram os requisitos que definem uma prática escolar para todos, é crucial que adoptem práticas inclusivas com o intuito de garantir a todos os seus alunos a possibilidade de obterem uma formação cuidada e de acordo com as suas necessidades. Hoje em dia, as escolas são caracterizadas pelo facto de albergarem um elevado número de alunos, que por sua vez apresentam características e personalidades distintas, obrigando a escola a definir as suas práticas, organização e metodologias com base nessa diversidade escolar, caracterizada pelas diferenças entre os alunos que estão inseridos na mesma.

A inclusão, portanto, não é um processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos (Ribeiro, 2003). Os problemas levantados com a inclusão de alunos com deficiência na escola, são muitos, não só para os professores, mas também para os alunos. É neste contexto que faz todo o sentido analisar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas, pois a avaliação destas atitudes, permite-nos retirar informações, identificar problemas e mesmo agir perante as atitudes menos positivas dos alunos.

O presente estudo tem como principal objectivo verificar até que ponto as atitudes dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico variam em função do género face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

A amostra deste estudo foi constituída por 1158 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, à qual foi aplicado o questionário “As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID-EF, Leitão, 2014). Após a aplicação dos questionários, realizou-se o tratamento dos dados referentes aos mesmos no programa estatístico SPSS através do teste t de student.

Como principais conclusões do estudo, podemos afirmar que o género feminino tem atitudes mais positivas perante os seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Em todas as crenças que sustentam este estudo, há uma superioridade nos valores médios para o género feminino, verificando-se diferenças significativas nas

crenças de controle (interno e externo), onde as raparigas apresentam uma média significativamente superior relativamente à média dos rapazes.

O presente trabalho é constituído por três elementos distintos, os elementos pré-textuais, os elementos textuais e os elementos pós-textuais.

Dos elementos pré-textuais, além da capa e da página de rosto, fazem parte a epígrafe, os agradecimentos, o resumo, e os índices, que são o índice geral, o índice de tabelas e o índice de gráficos. Os elementos textuais constituem a parte de desenvolvimento do estudo, e fazem parte do mesmo os seguintes: a introdução; a revisão de literatura, onde serão apresentados conceitos pertinentes para a compreensão dos conteúdos a tratar (inclusão e educação inclusiva; necessidades educativas especiais; a aprendizagem cooperativa; o contributo da educação física para a educação inclusiva; a teoria do comportamento planeado; o conceito de atitude; o impacto das atitudes no comportamento); a metodologia, onde será apresentada a questão de estudo, o objectivo, a amostra do estudo, o instrumento, os procedimentos operacionais e estatísticos, as variáveis dependentes e independentes e as hipóteses; a discussão e análise dos resultados e as conclusões. As referências bibliográficas e os anexos constituem os elementos pós-textuais do trabalho.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

## **1.1 – Inclusão e Educação Inclusiva**

Quando nos debruçamos sobre a Actividade Física Adaptada que, segundo Marques, Castro e Silva (2001: 78), é uma actividade que “sublinha e congrega todas as formas de participação desportiva de um qualquer indivíduo, mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento, e seja qual for o objectivo dessa actividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico)” e educação inclusiva, é importante ter como base de sustentação questões fundamentais, capazes de justificar a pertinência e os princípios que regem o tema em estudo. Segundo Wilson (2000, citado por Sanches & Teodoro 2006: 69), “pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia...”, sendo que a mesma deve albergar todos os jovens com necessidades educativas e não só aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Assim podemos aferir que a inclusão procura dar resposta às dificuldades que os jovens encontram durante o seu processo educativo ao nível da aprendizagem, já que de acordo com Booth & Ainscow (2002: 8), “a inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos”.

Quando falamos em “todos os alunos”, é crucial percebermos que apesar de todos eles carecerem das mesmas oportunidades em função da igualdade, os mesmos apresentam diferenças que os distinguem dos demais e os caracterizam pessoalmente.

A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas ao nível da metodologia e organização do ensino e da aprendizagem que têm como base essas diferenças. Isto pode implicar algumas alterações no contexto escolar, nomeadamente nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais, pois para incluir qualquer jovem, é fundamental existir uma preocupação com toda a pessoa, na sua globalidade (Booth e Ainscow, 2002: 8).

Para Marques et al. (2001: 78), a “Inclusão coloca a ênfase na aceitação da diferença e não na acentuação e discriminação pela diferença”, sendo que esta diferença e diversidade deve ser valorizada como uma forma potencial de aprendizagem para que os jovens se preparem e adquiram os valores defendidos pela sociedade onde estão inseridos. De acordo com Silva (2009) tanto a aceitação e a valorização da diversidade/diferença, como a cooperação entre pessoas que apresentam diferenças são valores que definem a inclusão social, que por sua vez é entendida como o processo

pelo qual a sociedade se adapta com o intuito de poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, estas se preparam para assumir e desempenhar o seu papel na sociedade onde estão inseridas.

Ao falarmos de inclusão, estamos a falar de um processo que envolve a participação de todos os alunos independentemente das suas diferenças, com vista ao desenvolvimento das suas aprendizagens, pois para Silva (2011) as diferenças existentes entre os alunos não são impeditivas para a sua aprendizagem, uma vez que estes podem aprender uns com os outros utilizando as suas diferenças que ajudarão a promover o desenvolvimento de todos.

Tal como perceber o processo de inclusão, é necessário compreender quais os alunos que necessitam mais deste processo. De um modo geral, todos os alunos têm necessidades educativas, havendo no entanto, alguns casos onde essa necessidade exige a activação de apoios especializados (Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro). Esses apoios, segundo o mesmo Decreto-lei, têm como objetivo desenvolver o nível de actividade e de participação dos alunos com limitações,

(...) num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial (p. 155).

Silva (2011: 120) diz ainda que “a inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas”. Para esta autora, isto só é possível se “aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem, e que todos aprendemos com os outros...” (Silva, 2011: 121).

De acordo com Leitão (2010), incluir significa possibilitar o acesso de todos às melhores condições de aprendizagem e participação, criando estratégias para que estes alcancem o sucesso pretendido nas suas aprendizagens, constituindo a diferença, um valor que auxiliará no direito que todos têm em aprender.



Inclusão, antes de tudo, significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática (Leitão, 2010: 1).

Desta forma, fazendo um paralelismo deste conceito com as aulas de Educação Física, consideramos que todos deverão ter o direito de aceder à prática das actividades físicas sem discriminação, com respeito às diferenças, onde os alunos com deficiência deverão ser incluídos no mesmo espaço e na mesma dinâmica.

Assim, e de acordo com Leitão (2010), as aulas de Educação Física devem promover a participação e inclusão de todos os alunos, que mesmo a níveis diferentes participam efectivamente na aula. Para além disto, e uma vez que a participação activa dos alunos, por si só, não é suficiente para promover a aprendizagem, torna-se essencial que os professores redefinam os objectivos das aulas, adaptando as actividades, os materiais e equipamentos, respondendo assim, às dificuldades dos alunos.

Para este autor (2010), no sentido de promover a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física, os professores deverão ter em atenção quatro aspectos fundamentais: construção de um clima de aula acolhedor onde todos se sintam aceites e importantes; introdução de adaptações e alterações no currículo, modificações nas regras de uma actividade ou de um jogo, no tipo de materiais a usar, textura, tamanho, peso, altura e no espaço físico onde se realizam as actividades (que envolvem mudanças ao nível dos objectivos e conteúdos a leccionar); garantir níveis de participação elevados, diferenciando as actividades de acordo com as necessidades especiais subjacentes aos alunos; forma de organização dos grupos.

Para Sanches (2011: 139), estar incluído significa querer estar, estar disponível para respeitar e ser respeitado, gerir os pré-conceitos e compreender os dos outros, mudando e fazendo mudar mentalidades, participando e não se auto-excluindo, tendo direito à sua diferença e o dever de respeitar a diferença dos outros.

No sentido de proporcionar as melhores condições de aprendizagem e uma igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas diferenças (raça, etnia, situação de deficiência, ritmo de aprendizagem), todos os intervenientes e agentes do processo educativo terão um papel fundamental na transformação da educação e das suas práticas, pois como refere Sanches (2011), uma educação inclusiva,

deve arranjar forma de acolher todas as crianças e jovens, flexibilizando e adaptando os currículos (não se limitando a reduzi-los), reestruturando as suas práticas de funcionamento e organização, de modo a responder às diferenças dos alunos desde os que apresentam maiores dificuldades aos mais aptos, promovendo também, uma mudança de práticas e mentalidades. Desta forma, a inclusão faz então com que se minimizem todas as barreiras e contrariedades que possam ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem dos jovens criando a todos a oportunidade de ter acesso a uma educação eficiente e eficaz.

Leitão (2010) refere que ao incluir estamos a criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspectos, pela ideia de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor importante e que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, acima de tudo, minimizar as barreiras que se colocam à aprendizagem, à participação e ao consequente desenvolvimento dos alunos.

Segundo Sanches (2011), a educação inclusiva pressupõe encontrar as formas mais adequadas de maneira a responder à diversidade, a viver e a aprender com a diferença, e encarando a mesma como um desafio e uma mais-valia à vida em comunidade e à resolução dos problemas que possam surgir. É identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proactiva de conceber e operacionalizar políticas e práticas que fomentem tanto a presença de todas as crianças e jovens na escola, como também a sua participação activa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, académicas e sociais, que promovam o seu sucesso.

Silva (2011: 131) refere que a educação inclusiva implica que a escola, no seu conjunto, “perspective a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós”.

Sendo a escola um local de aprendizagem e educação, é fundamental que a mesma dê resposta a todos os alunos através de uma educação inclusiva, vista por Sanches (2011: 150), “como uma questão de direito, de cidadania...”, de forma a potenciar o conhecimento dos jovens através de contextos que favoreçam as aprendizagens dos mesmos. A educação inclusiva parte do pressuposto que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, relacionam-se uns com os outros, através da participação e

interacção, independentemente das diferenças e dificuldades mais ou menos complexas que alguns deles possam ter. Estas dificuldades apresentadas pelos alunos são um motivo para que a escola adapte as suas práticas, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas aprendizagens (Silva, 2009).

Ainda de acordo com Silva (2009: 148, citando Ainscow 1998), “a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva”.

A educação inclusiva implica que a escola, no seu conjunto, “perspective a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós” (Silva, 2011: 131).

Neste sentido é importante, desenvolver uma cultura de escola que proporcione melhores condições de prática, caracterizadas pelo apoio mútuo entre os alunos, sendo que as mesmas passam por fomentar renovadas formas de interdependência social no contexto escolar (Leitão, 2010). Podemos concluir que a escola é inclusiva na medida em que garante práticas de educação sustentadas nos princípios que regem a inclusão, pois ao pensarmos numa escola inclusiva, constatamos que a mesma defende “uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanches & Teodoro, 2006: 72).

De acordo com Sanches (2005: 136), “a heterogeneidade contra a homogeneidade, é o desafio para os professores e para a escola de hoje. Um grupo diversificado obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula.” Esta autora deixa ainda a ideia de que “gerir a diferença na sala de aula vai ter que ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros”.

É também importante que a escola crie oportunidades de participação a todos os alunos, sendo que segundo Ainscow (2002: 7), “a participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas”, sendo que isto implica um envolvimento activo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo.

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam e prospectam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma (Silva, 2009: 148).

A educação inclusiva passa por um ensino e uma aprendizagem em clima cooperativo onde o professor da classe e os próprios alunos se sentem corresponsáveis pela aprendizagem e a participação activa de todos, permitindo, em simultâneo, uma diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches, 2011).

De modo a apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos é crucial que seja fomentada a capacidade de orientar a sua própria aprendizagem e existir um apoio mútuo através de um trabalho colaborativo efectuado dentro de um clima de colegialidade. Esta premissa leva-nos a encarar a cooperação e o trabalho colaborativo, como uma estratégia pedagógica de trabalho, fundamental no processo de ensino-aprendizagem que caracteriza a inclusão dos alunos.

Posto isto, Leitão (2010) define uma escola cooperativa como um espaço onde a cooperação significa um acto conjunto e coordenado com vista à consecução de um objectivo comum e partilhado, de uma obra colectiva de todos e para todos os alunos, o que supõe, logicamente, o acordo e a negociação, a ajuda mútua, o apoio solidário, a aceitação do outro com base na diferença e a consequente inclusão dos mesmos.

O mesmo autor acrescenta ainda que a escola cooperativa, “é uma escola activa, uma escola onde todos participam activamente, onde todos produzem, trabalham e aprendem... é uma verdadeira comunidade onde se cria e vive um ambiente de solidariedade, de tolerância e compreensão, de cooperação, partilha e ajuda mutua” (Leitão, 2010: 52).

Sendo que “a inclusão procura responder às capacidades ou às potencialidades de cada um, no seu contexto natural de pertença” (Silva, 2008: 481), esta mesma autora defende que ao congregarmos os conceitos de inclusão e escola, no âmbito escolar, todos os alunos, seja em situação de deficiência, seja considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que servem essa

comunidade, cabendo a estas organizar-se para oferecerem a melhor proposta de educação a esses alunos, isto é, de acordo com as potencialidades e necessidades que os alunos apresentam.

Litvack, Ritchie e Shore (2011) verificaram num estudo, com o objetivo de verificar as atitudes de alunos em relação aos seus colegas com deficiência, que aprender sobre a deficiência foi visto de forma positiva pelas crianças sem deficiência, sendo que também foi considerado um desafio para esses alunos sentirem-se confortáveis com os colegas com necessidades educativas especiais.

A educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, uma escola que encontra formas de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, com o intuito de responder à diversidade de todos os seus estudantes, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo (Sanches, 2011). Para que as escolas assumam a inclusão como um processo fundamental no seu quotidiano escolar e assim se tornem mais inclusivas é importante e necessário que, como defende Ainscow (2000, citado por Sanches e Teodoro 2006), assumam e valorizem os seus conhecimentos e práticas, que considerem a diferença como captadora de novas formas e situações de aprendizagem benéficas ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de identificar e corrigir o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos de forma a desempenharem o seu papel da melhor maneira possível.

Assim sendo, as escolas inclusivas são para todos os alunos, sendo que as mesmas devem providenciar iguais oportunidades a esses mesmos alunos que apresentam diferenças entre si, diferenças essas que segundo Sanches e Teodoro (2006: 70) “...são uma força e uma base de trabalho”. De acordo com estes dois autores, citando César (2003), a escola inclusiva é uma escola onde se aceita a diversidade, encarando-a como uma potencialidade e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada aluno permitem desenvolver aprendizagens, em vez de serem vistas como dificultadoras, como um perigo que põe em risco a integridade das pessoas, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que se tem como parceiro social.

Para Silva e Aranha (2005: 377) a “escola torna-se inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui os seus alunos e a ela responde com eficiência pedagógica”. Assim, ainda de acordo com estas autoras, “a educação para todos implica, portanto, um sistema educativo que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserido”.

De acordo com Leonardo (2008: 439), “uma escola realmente inclusiva não é aquela que apenas não exclui, dentro da sala de aula, o aluno especial ou diferente, mas a que consegue respeitar e aceitar a sua diversidade e também garantir-lhe aprendizagem e desenvolvimento”.

Neste sentido é importante, desenvolver uma cultura de escola que proporcione melhores condições de prática, caracterizadas pelo apoio mútuo entre alunos, sendo que as mesmas passam por fomentar renovadas formas de interdependência social no contexto escolar (Leitão, 2010).

Embora nos últimos anos a pesquisa nesta área tenha aumentado sob diversos pontos de vista, a investigação (Hutzler, 2003; Block & Obrusnikova, 2007; citados por Hutzler & Levi, 2008) sobre este fenómeno, tem sido limitada a compreensão dos fenómenos e das variáveis que influenciam a inclusão, segundo a visão dos Professores e a sua prática inclusiva (Kudlaček, Ješina & Wittmanova, 2011). Mas qual o papel dos Professores neste processo? Os resultados demonstram que as atitudes dos professores é que estão em causa. Para Ajzen e Fishbein (1980, citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010), as atitudes são a compreensão das consequências de um determinado comportamento. Deste modo, as atitudes tornam-se a principal solução para alterar comportamentos, caracterizadas não só pelo comportamento mas pela situação que ocorre após a realização do mesmo (Doulkeridou, Evaggelinou & Kudlaček, 2010).

Assim, como principais intervenientes, os professores podem ser a maior oposição a essa integração (Sherrill, 2004, citados por Kudlaček, Ješina, & Wittmanova, 2011), ou o seu principal impulsionador, agindo de acordo com o princípio fundamental da diversidade, criando um ambiente inclusivo de aceitação e sentimento de suporte (Doulkeridou, Evaggelinou & Kudlaček, 2010). Block e Obrusnikova (2007) numa revisão de estudos sobre a inclusão entre 1995 e 2005 identificaram seis áreas-foco que ajudam a compreender a questão de inclusão dos alunos: a) Suporte; b) Efeito nos pares sem deficiência; c) Atitudes e intenções das crianças sem deficiências; d) Interações

sociais; e) Integração nas aulas de Educação Física; f) Atitudes dos Professores de Educação Física. A Teoria que suporta os estudos acima referidos designa-se por Teoria do Comportamento Planeado, que tem como principal objectivo esclarecer e antecipar o comportamento humano em determinados contextos (Ajzen, 1991).

## **1.2 – Necessidades Educativas Especiais**

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), além de ser um conceito fulcral nesta temática, é um termo que assume extrema importância no campo educativo. Este conceito apareceu pela primeira vez, no relatório Warnock Report, em 1978, tendo sido entendido como “dificuldades significativamente maiores para aprender, que alguns alunos evidenciavam quando comparados com crianças do mesmo grupo etário” (Silva, 2011: 19).

Em 1994, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 2), o conceito de NEE foi adoptado e redefinido, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvessem deficiências ou dificuldades de aprendizagem. De acordo com esta ideia, a UNESCO (1994) manifestou que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. Foram vários os autores que definiram o conceito de NEE, dos quais destaco os autores Armstrong & Barton (2003, citados por Sanches & Teodoro, 2006: 67) que defendem que as NEE dizem respeito aos “alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura”.

Em Portugal, acompanhando a evolução das escolas sobre a inclusão e a educação inclusiva, as NEE foram definidas pelos Decreto-Lei nº6/01 e Decreto-Lei nº7/01, de 18 de Janeiro como: “a incapacidade ou incapacidades que se reflectissem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Art. 10º). Esta definição foi alterada pelo Decreto-Lei nº3/08, de 7 de Janeiro,

definindo NEE como “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Sousa, 2009: 79). Sempre que uma criança tenha necessidades no seu processo de aprendizagem que requeiram medidas educativas especiais, estamos perante NEE. O conceito NEE está directamente relacionado com o conceito de Inclusão, contudo, o nosso estudo apenas contempla as condições de deficiência.

Segundo França (2000, citado por Xavier, 2008), a palavra deficiente significa incompleto, imperfeito, aquele em que há uma deficiência, e a palavra deficiência refere-se a imperfeição, insuficiência, lacuna, enfraquecimento, falta.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatómica. Este conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde como a limitação de actividades devido à incapacidade.

Para Xavier (2008), a deficiência consiste numa redução efectiva e acentuada da capacidade de inserção social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios e recursos especiais, a fim de receber ou transmitir informações necessárias ao desempenho da função a ser exercida. Segundo a mesma autora, as pessoas com deficiência não constituem um grupo homogéneo, todas elas enfrentam barreiras diferentes que devem ser superadas de modo diferente.

Deste modo, a Educação Inclusiva tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender e corresponder a estas pessoas. Ainda assim, a educação no ensino regular, como referido anteriormente, passou a acolher alunos com NEE, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.

### **1.3 – Aprendizagem Cooperativa: Estratégias e Práticas de Inclusão**

O processo de inclusão centra-se na tentativa de encontrar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais. Assim sendo, neste subcapítulo, irão ser abordados



algumas estratégias, facilitadoras e potenciadoras da inclusão de todos os alunos, em particular dos alunos com NEE.

A aprendizagem é *“um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interactivos e comunicativos do contexto social em que decorre”* (Leitão, 2010: 17). A aprendizagem cooperativa refere-se a um ensino capaz de desenvolver relações de solidariedade, colaboração e partilha entre os alunos, pois estes têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

Segundo Leitão (2006: 41), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no trabalho colaborativo entre alunos, recorrendo a uma diversidade de actividades, formas e contextos em que os mesmos aprendem de uma forma activa, solidária, crítica e reflexiva, construindo a sua compreensão do mundo que os rodeia. O mesmo autor acrescenta que na aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e reciprocamente, partilham experiências e pontos de vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspectivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações com os outros.

O diálogo e a colaboração entre alunos com diferentes tipos de comportamento e pontos de vista, permite criar aos mesmos novos horizontes de experiências, tornando-os mais sensíveis à posição que cada um ocupa no interior do grupo.

Com a investigação produzida por diferentes autores, concluiu-se que a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas, desenvolve competências cognitivas, promove o auto-conceito, favorece as percepções de auto-estima nos indivíduos e aumenta a motivação escolar, permitindo uma melhor integração e aceitação de todos os alunos, pelos seus pares, fortalecendo as suas relações interpessoais (Carvalho, 2010). Leitão (2010) define quatro fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa:

Em primeiro lugar, salienta a importância da organização de contextos de aprendizagem segundo princípios democráticos, de construção de relações de respeito, partilha e solidariedade mútua entre os membros de uma determinada comunidade;

Em segundo lugar, defende que a aprendizagem deriva das concepções e investigações desenvolvidas no âmbito da dinâmica de grupo, da psicologia social, da

teoria dos pequenos grupos, princípios que procuram compreender a escola como um contexto social complexo;

Em terceiro, destaca a extrema importância do papel activo do aluno para construir o seu próprio saber. Esta construção é fundamentada em bases teóricas que derivam das abordagens construtivistas e sócio-construtivistas, bem como da aprendizagem experiencial;

Por último os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa provêm das abordagens comportamentalistas (Skinner, Bandura, Slavin), nomeadamente na base da importância atribuída aos reforços e recompensas do grupo na aprendizagem. Estas análises dão especial relevância à modificação do comportamento e aos factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos ao grupo.

#### **1.4 – O Contributo da Educação Física para a Educação Inclusiva**

A Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente face a este movimento de Educação Inclusiva. Parece ser significativo o contributo que as práticas desportivas escolares poderão dar para a promoção de valores que possibilitem a inclusão e aproximação das especificidades e diferenças sociais, culturais e étnicas. Foram vários os autores que se debruçaram sobre esta temática, verificando que as práticas físico-desportivas desenvolvidas na escola podem, efectivamente, promover um espaço de interacção e envolvimento social dos alunos, prevenindo ou revertendo a situação de exclusão social. Estas actividades curriculares, pelo seu carácter inclusivo, oferecem uma igualdade de oportunidades a todos os alunos para que estes possam realizar aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento multilateral em todos os domínios. Não há melhor momento para ajudar os alunos a aperceberem-se dos seus próprios sentimentos, a tornarem-se mais sensíveis aos sentimentos dos outros e a aprender a lidar construtivamente com diferentes problemas e preocupações. Através da EF, as crianças têm a possibilidade de se conhecerem melhor, pois partilhando os seus defeitos e as suas virtudes, as suas fraquezas e as suas forças, permite às mesmas compreender, tolerar e aceitar as diferenças com maior sensibilidade.

O processo de participação, aprendizagem e inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, é facilitado pela possibilidade de se definir os objectivos de uma forma alargada, ou seja, para além dos objectivos específicos da própria disciplina, é possível

englobar igualmente outros objectivos que a EF partilha com outras áreas disciplinares (Vickerman 2004, citado por Leitão, 2010). “Objectivos curriculares como o respeito mútuo, a cooperação, a valorização da diferença, a formação cívica, podem ser incorporados, incluídos, em muitas actividades de carácter motor ou psicomotor, mas o essencial, parece-nos, reside na forma como, partindo dessas actividades, se organizam as interdependências entre alunos, se organizam as interacções entre pares” (p. 240).

Segundo Rodrigues (2003) existem três grandes razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar, na EF existe uma maior flexibilidade inerente aos seus conteúdos do que noutras disciplinas, o que conduz a uma maior facilidade de diferenciação curricular. Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores, pois estes levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Em terceiro lugar a EF permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Um dos factores extremamente importante e que em muito contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, é o papel do professor, ou seja, a sua atitude aberta, positiva, flexível, o seu desejo e vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar de acordo com as características e necessidades de todos os seus alunos (Leitão, 2010). Estes podem e devem proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade, através de propostas metodológicas que a disciplina possibilita (Rodrigues, 2003). A organização do contexto de sala de aula torna-se fundamental para o processo de inclusão, cabendo ao professor essa mesma tarefa. Uma das estratégias a utilizar nesta disciplina, é a utilização do jogo, pois este, devido às suas características, é considerado um elemento fundamental para a inclusão e interacção social de todos os alunos. O jogo é um recorte do tempo, onde a pessoa assume uma vida paralela à realidade, é o jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve (Huizinga, 2000).

Todavia, existem barreiras para a concretização do processo de inclusão na área da EF. As actividades de carácter competitivo e aprendizagem individual parecem dominar os currículos de EF, podendo ser considerados factores inibidores à

participação e aprendizagem e, conseqüentemente, geradores de desmotivação e insucesso. Sabendo que a escola apresenta uma grande heterogeneidade em termos de género, cultura, crenças, interesses, experiências anteriores, qualidades físicas e motoras, significa que essas diferenças individuais nem sempre são condizentes com as exigências e valores da competição.

Na aprendizagem individual, espera-se que todos os alunos façam a mesma actividade, nas mesmas condições, ao mesmo tempo, como acontece com actividades tão variadas como a ginástica, o atletismo, a aeróbica, não contribuindo assim para o desenvolvimento de competências comunicativas e interactivas.

Desta forma, compete ao professor de EF “criar condições de acessibilidade, anulando ou minimizando barreiras, adaptando actividades, reconhecendo que é sua responsabilidade adequar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a responder às necessidades de todos os alunos, distanciando-se daquela atitude que vê nas limitações ou contingências dos alunos, nas próprias características dos alunos, a principal barreira à participação” (Leitão 2010: 253).

O processo de aprendizagem que melhor contribui para a inclusão de todos os alunos, é assim, o cooperativo, caracterizado pelo facto de os alunos trabalharem em conjunto, partilharem esforços, estabelecerem relações de interdependência positiva e construtiva, para alcançarem objectivos comuns (Leitão, 2010). É imprescindível que o professor de EF seja capaz de planificar actividades cooperativas. Como referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa estrutura-se a partir de cinco dimensões (interdependência positiva, responsabilidade individual, relações face-a-face, competências sociais e avaliação dos procedimentos de grupo).

Importa que o professor seja capaz de seleccionar estruturas cooperativas e as formas de interdependência positiva entre alunos, bem como as actividades curriculares, as matérias, que melhor respondam aos objectivos a alcançar, sendo assim uma das etapas centrais do processo de planificação.

### **1.5 – A Teoria do Comportamento Planeado**

Esta Teoria é uma extensão da Teoria da Acção Racional, construída devido às debilidades encontradas nas primeiras Teorias que estudaram os comportamentos em contextos específicos (Ajzen, 1991). Assim, segundo Ajzen (1991), a Teoria do

Comportamento Planeado, tem como factor principal, a intenção para realizar um determinado comportamento. A intenção assume o papel de captador dos factores motivacionais que influenciam um comportamento, e são indicadores de como as pessoas tentam, ou quanto esforço elas têm para realizar um comportamento. O mesmo autor define um comportamento intencional, quando é realizado em controlo absoluto, isto é quando o sujeito pode ou não decidir se realiza ou não um determinado comportamento. De uma forma mais geral, a Teoria do Comportamento Planeado diz-nos que um comportamento é um conjunto de informações ou crenças relevantes para um dado comportamento (Ajzen, 1991).

De acordo com Ajzen (1991), a Teoria do Comportamento Planeado contempla três tipos de crenças: as crenças comportamentais, as crenças normativas e as crenças de controlo. As crenças comportamentais são as atitudes marcantes que definem as atitudes das pessoas e dependentemente de quão importantes essas crenças são, um indivíduo pode ter uma atitude negativa ou positiva em relação ao objecto/sujeito (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obrušnikova, Block & Dillon, 2010). Segundo Ajzen (1991), as pessoas formam crenças através da associação de objectos com certos atributos. O mesmo autor diz-nos que quando um atributo já vem ligado a um comportamento com valor positivo ou negativo, automaticamente o indivíduo adquire uma atitude em relação a esse comportamento.

As crenças normativas referem-se às atitudes dos indivíduos com base em pressões externas, dependentes da significância que os indivíduos dão, resultando ou não num determinado comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980, citados por Obrušnikova, Block & Dillon, 2010), isto é, se para um aluno os pais são os seus maiores influenciadores, mais facilmente este irá ceder a pressões exercidas pelos pais do que por outras pessoas, e assim, produzir um determinado comportamento. Para Ajzen (1991), as crenças normativas preocupam-se com a possibilidade dos indivíduos ou grupos de referência terem de aprovar ou desaprovar um comportamento. Ajzen (1991), considera que as crenças de controlo proporcionam a estrutura para a Percepção do Controlo do Comportamento, desenvolvendo-se a avaliação das pessoas sobre a adopção da facilidade ou dificuldade para a realização do comportamento.

Para este autor, as crenças de controlo surgem em parte da experiência passada num determinado comportamento, sendo também influenciados pelas informações

acerca das experiências das pessoas conhecidas ou amigas, ou outros factores que poderão aumentar ou reduzir a percepção de realização de um determinado comportamento. Assim, quanto mais recursos as pessoas acreditam que têm, e menos obstáculos e impedimentos antecipam, maior deverá ser a sua percepção de controlo sobre o comportamento. O estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), que teve como base a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen, 1991), contém as atitudes comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência, quando jogam com um aluno com deficiência. Dos 350 participantes, 95% forneceram respostas comportamentais favoráveis, enquanto 82% forneceram respostas comportamentais desfavoráveis. Em relação às crenças normativas, 85% forneceram respostas favoráveis e 39% respostas desfavoráveis. No que respeita às crenças de controlo, 89% forneceram respostas favoráveis, enquanto 90% desfavoráveis.

Mais especificamente, no estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), a grande maioria dos participantes, estão identificados com as crenças afectivas positivas, aceitando que jogar com um aluno com deficiência, aumenta a interacção social do mesmo, desenvolvendo a amizade dentro da sala de aula, a pertença a um grupo, a igualdade, entre outros. Por outro lado, a maioria dos alunos apresentados com crenças de afectividade negativas, foram do género feminino do Ensino Secundário, estando associados a comportamentos discriminatórios como provocações, insultos ou rindo das dificuldades do aluno com deficiência. Ainda assim, alguns alunos do Ensino Secundário, mais do género masculino do que do feminino, manifestam preocupações sobre o facto de poderem ser alvo de comportamentos discriminatórios, caso joguem com um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Os mesmos autores, relativamente às crenças instrumentais ou práticas, revelam que a maior parte dos participantes estavam preocupados com a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, por motivos de segurança de todos os alunos em jogo.

Ainda no mesmo estudo, grande parte dos alunos do Ensino Secundário identificam que a participação em actividades com o aluno com deficiência dificulta as suas aprendizagens e em realizar actividades de gosto pessoal. Esta atitude é predominante por razões curriculares, onde do Jardim de Infância ao 5º ano de escolaridade, o desenvolvimento motor e técnico específico das modalidades

desportivas são uma realidade, enquanto nos restantes anos de escolaridade, a utilização dessas aprendizagens em contexto competitivo torna as aulas mais complexas.

Em relação às crenças, baseadas em duas medidas, a pressão social dos seus pares e a pressão dos adultos, o presente estudo demonstra-nos que os alunos do Ensino Secundário admitem mais pressão dos seus pares do que dos seus adultos de referência, apoiando as conclusões de Verderber et al (2003), citados por Obrusnikova, Block e Dillon (2010). Ainda sobre esta temática, Hutzler e Levi (2008), também com base na Teoria do Comportamento Planeado adaptada confirmam que a exposição anterior com alunos com NEE parece diminuir a disposição em incluir alunos com NEE na actividade física e a participação numa aula de desporto não afecta essas atitudes.

## **1.6 – O Conceito de Atitude**

Quando falamos de uma atitude face a algo, estamos a referir-nos a uma ideia carregada de sentimentos face a uma coisa concreta, que nos vai condicionar e nos vai levar a actuar de uma determinada maneira perante uma situação específica. Todas as atitudes possuem uma intensidade, podendo fazer com que uma mesma situação para uma pessoa seja muito positiva e para outra será negativa e desfavorável.

No entender de Henerson, Morris e Fitz-Gibbon (1987, citados por Shigunov & Pereira, 1994: 30), atitude não é algo que possa ser examinado ou medido, da mesma forma que se examina uma célula ou mede-se a média das pulsações cardíacas. Atitude é uma criação, como tal, é uma ferramenta que serve para os seres humanos verificarem a ordem e a consistência do que as pessoas dizem, pensam e imaginam, e desta forma suscitam certos comportamentos, havendo a possibilidade de prever-se futuramente novos comportamentos. Para Duck (1986, citado por Shigunov & Pereira, 1994: 31), a atitude é algo aprendido, tendo um fundo emocional, que leva o sujeito a pensar, sentir, perceber e também agir de uma maneira consistente, com manifestações de comportamento favorável ou desfavorável em relação a uma pessoa, objecto ou ideia.

A atitude também pode ser definida como "uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento" (Ajzen, citado por Vala & Monteiro, 1997: 168). Apesar da popularidade do termo "atitude", é extremamente difícil definir e delimitar o conceito (Matos, 1999; Slininger et. al., 2000; citados por Lemos, 2008), uma vez que ainda não se encontrou uma

definição aceite por todos os especialistas (Trip & Sherrill, 1991; Feldman, 2000; citados por Lemos, 2008). Santiago (1996, citado por Matos, 1999) justifica este facto, com a existência de uma variabilidade considerável nas definições de atitude (abordagens sociológicas, psicológicas, antropológicas, psico-sociológicas), tornando-se difícil de circunscrever os seus elementos essenciais de forma definitiva.

Os primeiros autores a propor a relação atitude, comportamento social foram Thomas & Znaniecki, em 1915. Estes defendiam que a atitude se expressava como sendo “ [...] um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (Lima, 2004: 188; citado por Lemos, 2008).

Mais tarde o conceito de atitude passou a ser entendido como uma “[...] prontidão para a atenção ou acção de uma espécie concreta” (Ajzen & Fishbein, 1980: 13; citados por Lemos 2008). Serrano (1998, citado por Lemos, 2008) sugere também que a atitude surge como o somatório do conjunto de inclinações e sentimentos que um indivíduo apresenta (preconceito ou polarização, ideias preconceituosas e medos, ameaças e convicções) sobre um tópico específico.

O conceito encaminha-se assim para uma forma organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer conhecimento ocorrido no nosso meio circundante (Pinheiro, 2001, citado por Lemos, 2008). Pinheiro (2001, citado por Lemos, 2008) exprime o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos sociais. Segundo o autor a atitude revela sempre um carácter pessoal face a um determinado objecto social (Lima, 2000 citado por, Lemos, 2008).

De acordo com Serrano (1998, citado por Lemos, 2008), em psicologia social o conceito de atitude é utilizado para designar um estado mental, que predispõe a pessoa a agir de determinada forma, quando a situação implica a presença real ou simbólica do objecto de atitude que a determina. As atitudes são um constructo de carácter hipotético referente à “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica” (Eagly & Chainken 1993; citados por Lima 2004). Neste contexto e explicando de forma pormenorizada a citação, o conceito de atitude é um constructo de carácter hipotético, o que indicia que as atitudes não são directamente observáveis, sendo esta a ligação entre a situação em que as pessoas se



encontram e o seu comportamento. Trata-se assim de uma interligação dos processos psicológicos internos de cada indivíduo, elaborada a partir de comportamentos observados (Lima, 2004). Nesta perspetiva Fazio (1995, citado por Lima, 2004) refere que as atitudes são expressas através de um julgamento avaliativo, sendo este julgamento manifestado de três formas: quanto à sua direção (favorável/desfavorável), quanto às características, intensidade e oposição entre posições extremadas e posições fracas. Lima (2004), realça que as atitudes que se expressam por julgamento avaliativo exteriorizam-se através de respostas avaliativas, e sendo estas manifestadas de várias formas. As respostas avaliativas podem ser do tipo cognitivas, afectivas e comportamentais.

Desta forma, são inúmeras as definições do conceito de atitude que se foram encontrando ao longo dos tempos. Seguidamente são citadas as mais representativas:

- Atitude é uma tendência, uma predisposição, para responder a um objecto, pessoa ou situação, de uma forma positiva ou negativa (Ajzen, 1988, citado por Vaz, 1997).
- A atitude também pode ser definida como um estado de disposição nervosa e mental, que é organizado através da experiência e que exerce um influxo dinâmico ou orientador sobre as respostas apresentadas pelo indivíduo perante os objectos e as situações (Santos, 2001).
- As atitudes designam comportamentos resultantes da interacção social, organizando-se por processos de cooperação, identificação e diferenciação social, permitindo ao indivíduo posicionar-se face aos pares, contribuindo de forma determinante para a adaptação social (Alcántara, 1990, citado por Ribeiro, 2003: 57).

Presentemente, a maioria dos autores que se dedicam ao estudo das atitudes, tendem a caracterizar as atitudes sociais como sendo integradas por três componentes: a cognitiva (formada pelas percepções e crenças relativamente a um objecto, bem como pela informação que temos sobre o mesmo), a afectiva (o sentimento a favor ou contra um objecto consoante aquilo que este nos suscita) e a comportamental (a tendência a reagir, podendo ser ou não favorável, face aos objectos).

As atitudes não aparecem subitamente numa criança, sendo aprendidas gradualmente através da exposição ao estímulo, da informação obtida, da experiência vivida e do contacto com o mundo que a rodeia. As atitudes não são inatas, mas sim aprendidas através da interacção com objectos sociais e em contextos e situações

sociais, concluindo que estas são passíveis de mudança, consoante a sua intenção e objectivo (Vaz, 1997). Assim, o processo de socialização da criança, o grupo social e as condutas de socialização, são cruciais na formação das atitudes, pois é através destas, que vamos compreendendo o mundo envolvente, avaliando e adequando os comportamentos às diferentes situações.

O conceito de atitudes sociais está fortemente ligado ao estudo das reacções das pessoas face à inclusão escolar. Sendo a inclusão escolar um assunto actual e importantíssimo na nossa sociedade, e por “envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reacções manifestadas face à inclusão possuem fortes componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, que se constituem vinculados às atitudes sociais” (Oliveira, Baleotti, Martins, 2005: 388).

Na escola e particularmente nas turmas, as crianças desde muito cedo têm contacto com crianças diferentes, crianças portadoras de deficiência, crianças oriundas de classes desfavorecidas, ou até mesmo, crianças de raças e ou etnias diferentes.

Relativamente à primeira forma de manifestação referem ao pensamento, ideias, opiniões, crenças em concordância ao objeto de atitude. Segundo Rodrigues (2003), trata-se de “uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a esse objecto”. De acordo com Pano & Markola (2012), os factores que afectam as atitudes das crianças nas aulas de Educação Física são mediados por uma série de variáveis, tais como, a classe social, a raça, o género, a imagem corporal e a identidade física.

### **1.6.1 – O Impacto das Atitudes no Comportamento**

Ao nível da linguagem do senso comum, confunde-se atitude com comportamento. A atitude é uma tendência para responder a um objecto social – situação, pessoa, acontecimento de modo favorável ou desfavorável. A atitude não é, portanto um comportamento, mas uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira (Nunes, 2007).

Durante décadas os investigadores procuraram confirmar que as “pessoas que se comportam de diferentes maneiras, diferem previsivelmente, nas suas atitudes”. Assim, estes investigadores descobriram que membros de uniões têm atitudes mais favoráveis

face a uniões de trabalhadores, do que têm os gerentes; que os pacifistas têm atitudes mais negativas em relação à guerra do que os não pacifistas; nos Estados Unidos da América, as pessoas que residem no Norte são mais favoráveis à raça negra do que os habitantes do sul. No entanto, o critério “comportamental” nestes estudos pode ser entendido de uma forma melhor se for utilizado como uma síndrome do comportamento em vez de como um comportamento específico face ao objecto estimulante. Tornou-se então, a suposição da existência de uma ligação estreita entre atitude e comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980).

De acordo com alguns estudos, a inserção de um aluno com deficiência numa sala de aula comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas da turma, nem lhe garante um ensino de qualidade adequado, pronto a atender às suas particularidades e necessidades especiais.

Muitas das decisões a serem tomadas das medidas adoptadas para uma inclusão positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial visando o convívio produtivo a toda a turma, podem depender da correcta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor, uma das variáveis mais importantes para o sucesso dela, segundo Hastings e Oakford (2003). Para Campos (1986) e Fernandes (1990) o desenvolvimento das atitudes, de maneira a permitir a participação do indivíduo, adequada e eficazmente na ordem social, constitui-se num objectivo de suma importância para a educação e a própria vida (citados por Shigunov & Pereira, 1994: 31).

Dado que as atitudes são maleáveis ou seja "sujeitas a transformação por via da informação ou da experiência do indivíduo" (Vala & Monteiro, 1997: 170), o papel do professor é determinante para a mudança ou para a consolidação das atitudes dos alunos. Balboni e Pedrabissi (2000) concluíram que são mais positivas as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com problemas de aprendizagem ou deficiência física do que dos que têm problemas emocionais ou comportamentais e com deficiência mental. Entre as condições menos aceites para a inclusão, Hastings e Oakford (2003) evidenciaram que estão os problemas emocionais ou comportamentais.

## **Capítulo II – Enquadramento Metodológico**

## 2.1 – Questão de Estudo

Será que o género dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico influencia as suas atitudes perante os seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física?

## 2.2 – Objectivo do Estudo

O presente estudo tem como principal objectivo verificar em que medida as atitudes (variável dependente) dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico sem deficiência variam em função do género (variável independente) face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

## 2.3 – Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 1158 alunos do 3º ciclo com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos e de nove escolas diferentes (distritos de Setúbal e Lisboa), sendo que 597 alunos pertencem ao género masculino e 561 alunos pertencem ao género feminino. A média de idades dos 1158 alunos que compõem este estudo situa-se nos 13,65 anos. Todos os alunos que fazem parte da amostra do estudo frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade).

Variável Género		
Número de Alunos	Masculino	Feminino
	597 (51,55%)	561 (48,45%)

Tabela 1 - Caracterização da Amostra

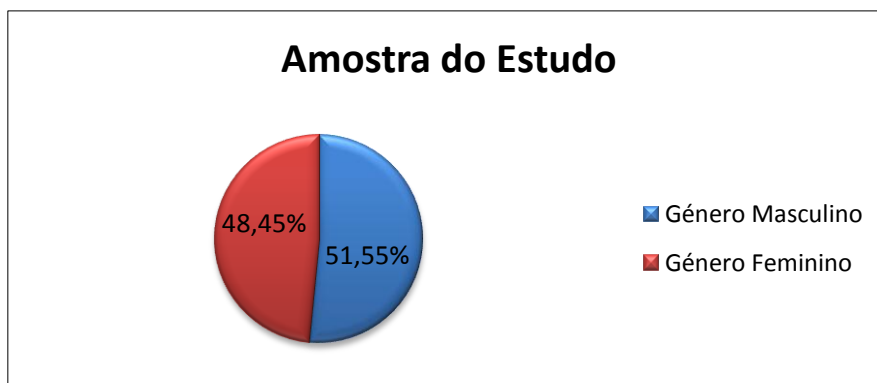


Gráfico 1 - Amostra do Estudo

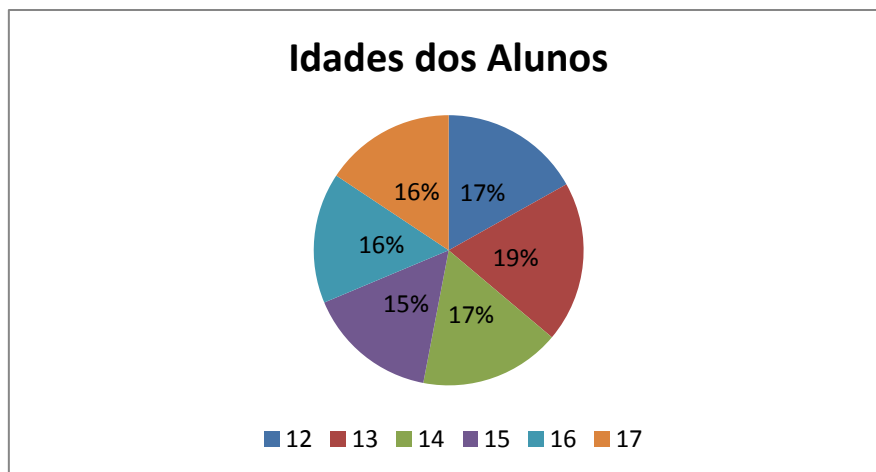


Gráfico 2 - Idades dos Alunos

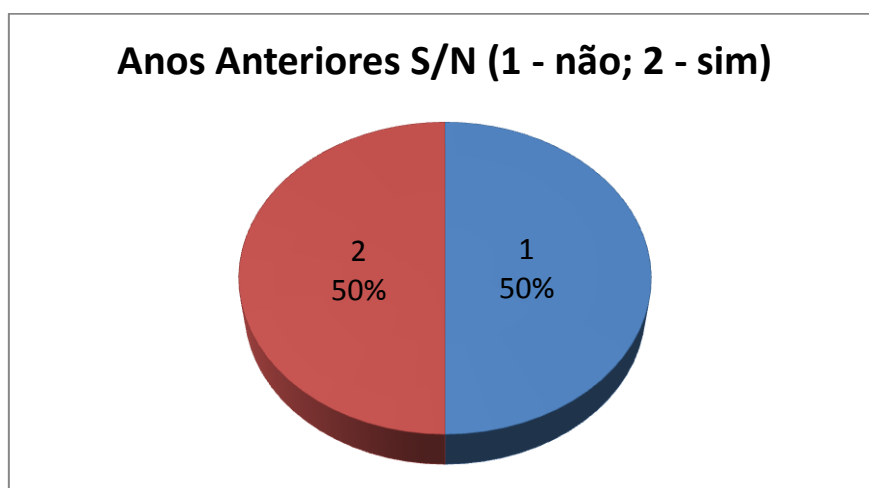


Gráfico 3 - Anos Anteriores com Alunos com NEE

## 2.4 – Instrumento

O instrumento utilizado no presente estudo de forma a obter os resultados foi um questionário intitulado “As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física” (AID-EF, Leitão, 2014).

Este questionário é composto por 16 questões de resposta fechada numa escala de 1 a 6 (1 = Discordo Totalmente, 6 = Concordo Totalmente) e com 5 dimensões diferentes: (a) Crenças Comportamentais Desfavoráveis; (b) Crenças Favoráveis; (c) Crenças Normativas; (d) Crenças de Controle Interno; (e) Crenças de Controle Externo.

Cada uma das questões que compõem o questionário está associada a uma das dimensões que caracteriza o estudo, sendo que, para verificar as diferentes hipóteses do

estudo é fundamental interpretar cada dimensão através das questões que lhes estão subjacentes, como demonstra a seguinte tabela:

Dimensão		Questões
1	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1, 3, 8, 12
2	Crenças Favoráveis	5, 7, 10, 14
3	Crenças Normativas	4, 6, 11, 15
4	Crenças de Controle Interno	2, 16
5	Crenças de Controle Externo	9, 13

Tabela 2 - Dimensões do Estudo

## 2.5 – Procedimentos

### 2.5.1 – Procedimentos Operacionais

A aplicação do instrumento de pesquisa (questionário) será feita de forma presencial, durante o decorrer das aulas de Educação Física, com a entrega dos respectivos questionários aos alunos das turmas do Ensino Básico e Secundário da ESPN que serão alvo do presente estudo.

Inicialmente será realizado um contacto com os Directores de Turma das turmas onde o questionário irá ser aplicado, com intuito não só de aprovar a realização da investigação, mas também para enviar as autorizações aos Encarregados de Educação dos alunos dessas turmas para que o estudo seja compreendido pelos mesmos, sendo os resultados do estudo totalmente anónimos e apenas utilizados para fins académicos.

A confirmação das turmas que serão utilizadas para aplicação do questionário estará sempre dependente da autorização dos respectivos Encarregados de Educação e dos Directores de Turma de cada uma das turmas escolhidas. Após a aplicação dos questionários, a intervenção sobre estes será a menor possível de forma a não manipular as respostas dos alunos.

### 2.5.2 – Procedimentos Estatísticos

O procedimento estatístico será realizado através de uma análise no programa SPSS, utilizando o teste t, uma vez que se trata da análise de dados de uma variável independente contínua (atitudes) e de uma variável independente (género).

Na interpretação dos resultados obtidos, após a observação das respostas dos alunos ao questionário, aplicar-se-á o método quantitativo descritivo, dado que o mesmo envolve reunir, apresentar e caracterizar os dados obtidos.

## **2.6 – Variáveis de Estudo**

### **2.6.1 – Variáveis Dependentes**

- Crenças Comportamentais Desfavoráveis
- Crenças Favoráveis
- Crenças Normativas
- Crenças de Controle Interno
- Crenças de Controle Externo

### **2.6.2 – Variáveis Independentes**

- Género

## **2.7 – Hipóteses**

Relativamente às hipóteses que sustentam o estudo, consideram-se as seguintes:

H1 – As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H2 – As crenças favoráveis dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H3 – As crenças normativas dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H4 – As crenças de controle interno dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

H5 – As crenças de controle externo dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.



## **Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados**

### 3.1 – Resultados de Natureza Descritiva

Em seguida, procederei à análise da média da amostra, relativamente às variáveis dependentes. Para além disso, calcularam-se os valores máximo, mínimo e o desvio padrão relativamente às mesmas variáveis.

<b>Crenças Comportamentais Desfavoráveis</b>	<b>Média</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Género Masculino	3,5251	6	1	1,06056
Género Feminino	3,5628	6	1	1,07568

**Tabela 3 - Resultados Descritivos das Crenças Comportamentais Desfavoráveis**

Relativamente às crenças comportamentais desfavoráveis e de acordo com os dados fornecidos pela tabela, podemos afirmar que a média é ligeiramente superior no género feminino em relação ao género masculino, verificando-se essa ligeira superioridade do género feminino no valor respeitante ao desvio padrão.

<b>Crenças Favoráveis</b>	<b>Média</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Género Masculino	4,1224	6	1	1,04098
Género Feminino	4,2051	6	1	1,00058

**Tabela 4 - Resultados Descritivos das Crenças Favoráveis**

Em relação às crenças favoráveis e de acordo com os dados fornecidos pela tabela, podemos afirmar que a média é superior no género feminino em relação ao género masculino. Por outro lado, o género masculino apresenta um valor superior no desvio padrão face ao género feminino.

<b>Crenças Normativas</b>	<b>Média</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Género Masculino	4,0663	6	1	0,85031
Género Feminino	4,0226	6	1	0,84940

**Tabela 5 - Resultados Descritivos das Crenças Normativas**

No que respeita às crenças normativas e de acordo com os dados fornecidos pela tabela, podemos afirmar que a média é ligeiramente superior no género masculino em relação ao género feminino, verificando-se também, essa ligeira supremacia do género masculino no valor respeitante ao desvio padrão.

<b>Crenças de Controle</b>	<b>Média</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Género Masculino	4,5281	6	1	1,17553
Género Feminino	4,7536	6	1	1,10760

**Tabela 6 - Resultados Descritivos das Crenças de Controle**

Relativamente às crenças de controle e de acordo com os dados fornecidos pela tabela, podemos afirmar que a média é superior no género feminino em relação ao género masculino. Em relação ao desvio padrão, o género masculino apresenta um valor superior face ao género feminino.

<b>Crenças de Controle Interno</b>	<b>Média</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Género Masculino	4,4640	6	1	1,59434
Género Feminino	4,7041	6	1	1,49217

**Tabela 7 - Resultados Descritivos das Crenças de Controle Interno**

Em relação às crenças de controle interno e de acordo com os dados fornecidos pela tabela, podemos afirmar que a média é significativamente superior no género feminino em relação ao género masculino. No que respeita ao desvio padrão, o género masculino apresenta um valor superior face ao género feminino.

<b>Crenças de Controle Externo</b>	<b>Média</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Género Masculino	4,5921	6	1	1,35293
Género Feminino	4,8030	6	1	1,41736

**Tabela 8 - Resultados Descritivos das Crenças de Controle Externo**

Relativamente às crenças de controle externo e de acordo com os dados fornecidos pela tabela, podemos afirmar que a média é significativamente superior no género feminino face ao género masculino, verificando-se também, essa superioridade do género feminino nos valores respeitantes ao desvio padrão.

### 3.2 – Resultados de Natureza Inferencial

Para analisar os resultados estatísticos e retirar as respectivas ilações dos mesmos, é importante referir, fazendo um enquadramento com base nos procedimentos estatísticos, que quando  $p =$  ou  $< 0,05$  existem diferenças significativas entre as médias (pelo menos entre duas), sendo que, quando o  $p =$  ou  $> 0,05$  não existem diferenças significativas entre as médias.

#### 3.2.1 – As crenças comportamentais desfavoráveis dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Género Masculino	597	3,5251	1,06056	0,548
	Género Feminino	561	3,5628	1,07568	0,548

Tabela 9 - O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças comportamentais desfavoráveis

De acordo com os dados obtidos pela seguinte tabela, podemos afirmar que em relação às crenças comportamentais desfavoráveis, não se verificam diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o valor de  $p < 0,05$ . Ainda assim, o género feminino é aquele que apresenta uma média mais elevada em relação ao género masculino. Em seguida será apresentado um gráfico com os valores médios do género masculino e do género feminino face às crenças comportamentais desfavoráveis.

### 3.2.2 – As crenças favoráveis dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

<b>Variável Dependente</b>	<b>Variável Independente</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>P</b>
Crenças Favoráveis	Género Masculino	597	4,1224	1,04098	0,169
	Género Feminino	561	4,2051	1,00058	0,169

Tabela 10 - O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças favoráveis

Relativamente aos dados obtidos pela seguinte tabela, podemos constatar que em relação às crenças favoráveis, não se verificam diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o valor de  $p > 0,05$ . Ainda assim, o género feminino é aquele que apresenta uma média mais elevada em relação ao género masculino.

### 3.2.3 – As crenças normativas dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

<b>Variável Dependente</b>	<b>Variável Independente</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>P</b>
Crenças Normativas	Género Masculino	597	4,0663	0,85031	0,382
	Género Feminino	561	4,0226	0,84940	0,382

Tabela 11 - O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças normativas

De acordo com os dados obtidos pela seguinte tabela, podemos concluir que em relação às crenças normativas, não se verificam diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o valor de  $p > 0,05$ . Ainda assim, o género feminino é aquele que apresenta uma média mais elevada, demonstrando tendencialmente uma atitude mais positiva em relação aos seus pares com deficiência.

### 3.2.4 – As crenças de controle dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças de Controle	Género Masculino	597	4,5281	1,17553	0,001
	Género Feminino	561	4,7536	1,10760	0,001

Tabela 12 - O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças de controle

Em relação aos dados obtidos pela seguinte tabela, podemos afirmar que em relação às crenças de controle, se verificam diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o valor de  $p < 0,05$ . Nas crenças de controle, o género feminino tem atitudes mais positivas em relação aos alunos com deficiência do que o género masculino, sendo a média do género feminino significativamente superior.

### 3.2.5 – As crenças de controle interno dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças de Controle Interno	Género Masculino	597	4,4640	1,59434	0,008
	Género Feminino	561	4,7041	1,49217	0,008

Tabela 13 - O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças de controle interno

Relativamente aos dados obtidos pela seguinte tabela, podemos constatar que em relação às crenças de controle interno, se verificam diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o valor de  $p < 0,05$ . Nas crenças de controle interno, o género feminino tem atitudes mais positivas em relação aos alunos com deficiência do

que o género masculino, sendo a média do género feminino significativamente superior. Neste caso, já se observam diferenças significativas entre os dois géneros que se traduzem em diferentes atitudes face aos alunos com deficiência.

### 3.2.6 – As crenças de controle externo dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género.

Variável Dependente	Variável Independente	N	M	DP	P
Crenças de Controle Externo	Género Masculino	597	4,5921	1,35293	0,010
	Género Feminino	561	4,8030	1,41736	0,010

Tabela 14 - O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face às crenças de controle externo

De acordo com os dados obtidos pela seguinte tabela, podemos concluir que em relação às crenças de controle externo, se verificam diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o valor de  $p < 0,05$ . Nas crenças de controle externo, o género feminino tem atitudes mais positivas em relação aos alunos com deficiência do que o género masculino, sendo a média do género feminino significativamente superior.

### 3.3 – Discussão dos Resultados

O principal alvo de análise no presente estudo é verificar em que medida as atitudes dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico variam em função do género face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Na hipótese 1 (crenças comportamentais desfavoráveis), verificamos que não existem diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. De acordo com os resultados obtidos, podemos ainda verificar que as médias das respostas revelam uma tendência para o género feminino ter atitudes mais positivas face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física.

Em relação à hipótese 2 (crenças favoráveis), verificamos que não existem diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Apesar disso, os resultados obtidos demonstram uma média ligeiramente superior nas respostas para o género feminino, o que nos permitirá aferir que as raparigas têm atitudes mais positivas face aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Relativamente à hipótese 3 (crenças normativas), verificamos que não existem diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. De acordo com os resultados obtidos, podemos ainda verificar que nas crenças normativas, o género masculino é aquele que apresenta uma média nas respostas ligeiramente superior em relação ao género feminino. Neste caso, podemos afirmar que os rapazes apresentam respostas mais positivas face aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

No que respeita à hipótese 4 (crenças de controle interno), verificamos que existem diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o valor de  $p < 0,05$ . Assim, e de acordo com os resultados obtidos, a média de respostas é significativamente superior no género feminino, permitindo-nos afirmar que as raparigas apresentam tendencialmente respostas mais positivas face aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Na hipótese 5 (crenças de controle externo), sendo que o valor de  $p < 0,05$ , verificamos que existem diferenças significativas nas atitudes dos dois géneros face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Posto isto, e de acordo com os resultados obtidos, podemos concluir que a média de respostas é significativamente superior no género feminino, demonstrando assim, que as raparigas apresentam tendencialmente respostas mais positivas face aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do que o género masculino.

Relativamente às variáveis dependentes do estudo, poderá concluir-se que as médias das crenças favoráveis são mais elevadas do que as médias das crenças desfavoráveis e das crenças normativas. As crenças desfavoráveis são aquelas que apresentam valores médios mais baixos. Por outro lado, é de referir também, que as crenças de controle apresentam valores médios superiores em relação a todas as outras variáveis dependentes que fazem parte deste estudo. As crenças de controle externo são



aquelas que apresentam os valores médios mais elevados, com uma média de 4,59 para o género masculino e de 4,80 para o género feminino. Por ordem crescente de valores médios, as variáveis dependentes ordenam-se da seguinte forma: crenças comportamentais desfavoráveis; crenças normativas; crenças favoráveis; crenças de controle interno; crenças de controle externo.

Posto isto, consideramos que o género feminino é mais colaborativo e inclusivo do que o género masculino. Os rapazes são normalmente mais competitivos do que as raparigas, demonstrando algum distanciamento em relação a este tipo de alunos, que pela sua condição física, mental e emocional merecem um cuidado e uma atenção redobrados do que um aluno dito normal.

Assim, podemos concluir que as raparigas acabam por ter uma maior percepção do trabalho que deve ser feito pela escola e pelos professores para integrar/incluir os alunos com deficiência num mesmo espaço de aula e ambiente escolar, estando estas mais predispostas para colaborar/cooperar com estes alunos, enquanto os rapazes percebem a inclusão dos alunos com deficiência de forma menos positiva, não colaborando/cooperando tão veemente com estes alunos.

## **Capítulo IV – Considerações Finais**

#### **4.1 – Considerações Finais**

O grande objectivo deste estudo prendeu-se com o facto de analisar até que ponto as atitudes dos alunos do 3º ciclo face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física são influenciadas pelo género dos alunos. Deste modo, foi aplicado um questionário que permitisse verificar de que forma essas atitudes poderiam ser influenciadas pelo género dos alunos.

Quando começámos o nosso trabalho, tínhamos a noção da sua dificuldade e complexidade em conseguir provar todas as hipóteses delineadas inicialmente, uma vez que existem poucos ou quase nenhuns estudos idênticos, impossibilitando a realização de grandes comparações. Desta forma, depois de analisadas as variáveis dependentes e as suas relações com o género (variável independente), através da aplicação do teste t, foi possível retirar algumas conclusões.

No caso da nossa investigação, verificámos que não existem diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino nas atitudes face aos seus pares com deficiências nas aulas de Educação Física, excepto nas crenças de controle.

Nas crenças comportamentais desfavoráveis, crenças favoráveis e crenças normativas as diferenças entre os dois géneros não são significativas. Em relação às crenças de controle (interno e externo) verificamos que as diferenças obtidas relativamente às atitudes entre os dois géneros são significativamente distintas.

Confirma-se também, que o grupo das raparigas é aquele que tem atitudes mais positivas face aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em todas as crenças que fazem parte deste estudo, sendo que nas crenças de controle interno e externo que essa maior afectividade das raparigas em relação aos rapazes se destaca positivamente face aos seus pares com deficiência.

Como refere Ajzen (citado por Vala & Monteiro, 1997: 168), uma atitude pode ser definida como "uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento".

De acordo com Ajzen, aquilo que podemos referir em relação ao nosso estudo é que as raparigas têm uma predisposição para responder de forma favorável à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, enquanto o género masculino tem uma predisposição menos favorável para a presença deste tipo de alunos.

Este autor considera que as raparigas estão mais predispostas para ajudar, colaborar, cooperar com este tipo de alunos do que os rapazes, uma vez que estas têm uma maior percepção para os problemas revelados pelos alunos com deficiência do que o género masculino, apontando a existência de algum desinteresse dos rapazes face a este tipo de alunos relativamente às raparigas.

Isto deve-se também ao facto do género masculino ser mais competitivo, enquanto o género feminino é mais colaborativo. As raparigas normalmente estão sempre mais predispostas para ajudar do que os rapazes, tirando raras excepções.

Como refere Leitão (2010), ao incluir estamos a criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspetos, pela ideia de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor importante e que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, acima de tudo, minimizar as barreiras que se colocam à aprendizagem, à participação e ao consequente desenvolvimento dos alunos.

As investigações realizadas por Ajzen & Fishbein (1980), parecem confirmar os resultados obtidos no nosso estudo, uma vez que estes autores consideram que as crenças de controle (interno e externo) são aquelas onde se verificam as maiores diferenças entre os dois géneros. Assim, os nossos resultados apontam no mesmo sentido da investigação produzida por estes dois autores, que também consideram que o género feminino está mais predisposto para cooperar/colaborar com este tipo de alunos, ou seja, ter atitudes mais positivas perante os seus pares com deficiência. No caso do género masculino, esta predisposição para colaborar não é tão vincada como no género feminino, e por isso, os rapazes não têm atitudes tão positivas como as raparigas relativamente aos alunos com deficiência.

No que respeita às hipóteses que sustentam o nosso estudo, podemos concluir que as hipóteses 4 e 5 se concretizam, uma vez que as crenças de controle interno e as crenças de controle externo dos alunos do 3º ciclo face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função do género, ou seja, há alterações significativas entre os dois géneros nas crenças de controle interno e externo face os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

## Bibliografia

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2002). Attitudes of Italian Teachers and Parents toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, vol. 35, no 2, pp. 148-159.
- Block, M. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (1), pp. 60-77.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola. *Bristol: Center for Studies on Inclusive Education*.
- Carvalho, M. (2010). *Aprendizagem Cooperativa: Um Contributo para a Diferenciação Pedagógica Inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. ULHT.
- Doulkeridou, A., Evagelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument of greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn., vol. 40, no. 4*, pp. 63-68.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Edições Perspectiva.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including Children with Disability in Physical Education: General and Specific Attitudes of High-School Students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1 (2), pp. 21-30.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.
- Leonardo, N. (2008). Inclusão escolar: um estudo acerca da implementação da proposta em escolas públicas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Escolar e Educacional*, 12 (2), pp. 431-440.

- Lima, L. (2004). *Atitudes: Estrutura e Mudança in Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Litvack, M., Ritchie, K., & Shore, B. (2011). High - and average - achieving students perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 77 (4), pp. 474-487.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender difference in adolescents attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, pp. 31-46.
- Marques, U., Castro, J., & Silva, M. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), pp. 73-79.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no domínio cognitivo-motor*. Coimbra: Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children´s Beliefs Toward Cooperative Playing with Peers with Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 27, pp. 127-142.
- Oliveira, A., Baleotti, L., & Martins, S. (2005). *Mudanças de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão*. Paidéia: Universidade Estadual Paulista de Marília.
- Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.
- Pano, G., & Markola, L. (2012). 14-18 years old children attitudes, perception and motivation towards extra curricular physical activity and sport. *Journal of Human Sport & Exercise*, vol.7 , no. 1, pp. 51-66.
- República, D. d. (2008, Janeiro 7). Decreto Lei 3/2008. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Ribeiro, M. (2003). As Crianças e o Ser Diferente: Atitudes Face aos Pares com Trissomia 21 no 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. ULHT*.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, pp. 73-81.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é Preciso. *In: Revista Noesis*, 71.

- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. (2011). Do Aprender para fazer ao Aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 135-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Santos, F. (2001). *Da importância dos conteúdos na Atitude dos alunos face às aulas de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado na Área de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
- Serrano, J. (2008). Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais . *Cadernos de Investigação Aplicada*, vol. 2, pp. 105-122.
- Shigunov, V., & Pereira, V. (1994). *Pedagogia da Educação Física*. São Paulo: Ibrasa.
- Silva, M. O. (2008). Inclusão e Formação Docente. *Revista Científica Eccos*, 10, pp. 479-498.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.  
[[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso)]
- Silva, M. O. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 119-134.  
[<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>]
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. (2013). Dados de Investigação em Ciências da Educação e Artes Visuais: testemunho para a construção da escola inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 25, pp. 177-192.  
[[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1645-72502013000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1645-72502013000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)]
- Silva, S., & Aranha, M. (2005). Interação entre Professora e Alunos em Salas de Aula com Proposta Pedagógica de Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, 3, pp. 373-394.

- Sousa, G. (2009). *O Aluno com Deficiência Motora e a Acessibilidade Arquitectónica no Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento na Área das Ciências da Educação. ULHT.
- Vala, J., & Monteiro, M. (2003). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz, J. (1997). *As Atitudes dos Professores do 1º Ciclo face à Integração da Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: I.S.P.A.: Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional.
- Xavier, R. (2008). *Famílias com filhos portadores de deficiência: Quotidiano e representações*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

#### Legislação Consultada

- ✓ Diário da República. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-Lei 3. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- ✓ Diário da República. (18 de Janeiro de 2001). Decreto-Lei 6. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- ✓ Diário da República. (18 de Janeiro de 2001). Decreto-Lei 7. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.



### **III. ANEXOS**

**“As atitudes dos alunos face aos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física”**

(AID-EF, Leitão, 2014)

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue (Alunos com NEE):

**(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)**

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.						
13	Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						

16	Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						
----	--------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

#### DADOS DO ALUNO

1. Idade \_\_\_\_\_ 2. Género Feminino ☐ Masculino ☐ 3. Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_
4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim ☐ Não ☐

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue (Alunos sem NEE):

**(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)**

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudicaria a minha aprendizagem						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-los-ia.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturbaria o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprenderiam mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modificaria as actividades que fazemos para que os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensinar-me-ia a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	O comportamento dos alunos com deficiência faria com que não participasse tanto nas aulas de E.F.						
13	Para que os alunos com deficiência pudessem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudar-me-ia a compreender que devo						

	ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola estudaria e brincaria com os meus colegas com deficiência.						

#### DADOS DO ALUNO

1. Idade \_\_\_\_\_ 2. Género Feminino ☐ Masculino ☐ 3. Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_
4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim ☐ Não ☐